



Open Access Repository
www.ssoar.info

Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg - Verschiebungen im Bildungsmoratorium

Stecher, Ludwig; Fraij, Amina; Maschke, Sabine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stecher, L., Fraij, A., & Maschke, S. (2016). Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg - Verschiebungen im Bildungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(2), 161-178. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48291-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungserfolg – Verschiebungen im Bildungsmoratorium

Ludwig Stecher, Amina Fraij, Sabine Maschke

Zusammenfassung

In seinem Konzept des Bildungsmoratoriums geht Zinnecker davon aus, dass Eltern Ressourcen, die für den Bildungserfolg ihrer Kinder relevant sind, auf vier verschiedenen Ebenen bzw. Bereichen weitergeben – er nennt diese Bereiche Transferbeziehungen. Neben der Weitergabe von ökonomischem und kulturellem Kapital umfassen diese Bereiche auch den psychologischen Austausch innerhalb der Familie (Entwicklungskapital) sowie Unterstützungsleistungen wie die gemeinsame Erledigung von Hausaufgaben und Hilfe bei den Hausaufgaben. Quantität und Qualität der Transferbeziehungen sind ihrerseits verbunden mit dem Bildungserfolg der Familienkinder und mit der erfolgreichen Weitergabe von sozialem Status zwischen den Familiengenerationen. Gestützt auf zwei Studien – die erste durchgeführt 2001 und die zweite 2012 – können wir zeigen, dass entgegen unserer Erwartung die Effekte der Transferbeziehungen auf den Bildungserfolg der Kinder über die Zeit hin *abnimmt* und der (direkte) Effekt des elterlichen Bildungshintergrunds dagegen zunimmt. Unsere Befunde regen neue Forschung an und weisen darauf hin, dass bei der Untersuchung familiärer Strategien der Weitergabe von Bildungserfolg und sozialem Status zukünftig zusätzlich zu den familieninternen Transferbeziehungen verstärkt der Blick auf externe Strategien (externe Unterstützungsangebote) gerichtet werden sollte.

Schlagwörter: Bildungsmoratorium, intergenerative Transferbeziehungen in der Familie, Bildungserfolg, soziale Reproduktion, kulturelles Kapital, Familienstrategien, Zeitvergleich

Intergenerational Transfer Relationships and Educational Attainment – Shift of the Educational Moratorium

Abstract

In his concept of „Bildungsmoratorium“ (educational moratorium) Zinnecker assumes that parents transfer educationally relevant resources to their children in four different areas – which he called “Transferbeziehungen” (transfer relationships between the family generations). Aside from the transmission of economic and cultural capital these areas encompass the psychological interchange within the family (developmental capital) and support like the sharing of household work and homework support. Quantity and quality of these Transferbeziehungen within the family are interlinked with the educational attainment of the children and with a successful transmission of social status between the family generations. Based on two studies – the first one conducted in 2001 and the second one in 2012 – we can show that, contrary to our expectations, the effects of the Transferbeziehungen on the educational attainment of children *decrease* over time whilst the (direct) effect of parents’ educational background increases. Our findings indicate that future research on families’ strategies of transferring educational attainment and social status should focus more on external strategies (like extended education activities in music schools or private tutoring) in addition to the internal Transferbeziehungen within the family.

Keywords: Educational moratorium, transfer relationships between the family generations, educational attainment, social reproduction, cultural capital, family strategies, trend analysis

1 Intergenerative Transferbeziehungen und Bildungsmoratorium

In einer Reihe von Forschungsanträgen Anfang der 1990er-Jahre beschreibt *Jürgen Zinnecker* den mit der Durchsetzung des Bildungsmoratoriums zu beobachtenden Wandel der Kindheits- und Jugendphase als ein sozialhistorisches ‚Projekt‘, das nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern die Familie als Ganzes erfasst (*Zinnecker* 1994). Im Mittelpunkt dieses Projekts steht, so *Zinnecker*, der „Erwerb von ‚kulturellem‘ und ‚Bildungskapital‘ bzw. von ‚Bildungstiteln‘“ in der Kindergeneration (ebd., S. 8). Aufgabe der Familie ist es, diesen Erwerb bestmöglich zu fördern und damit die Startbedingungen der Kinder im Wettbewerb um erstrebenswerte soziale Positionen zu verbessern.

Der Erfolg dieses ‚Projekts‘ für die Kindergeneration ist in hohem Maße voraussetzungsvoll und bedarf aktiver und langfristig angelegter Unterstützungsleistungen (seitens der Eltern). Die verschiedenen möglichen Formen und Ebenen dieser Unterstützungsleistungen bindet *Zinnecker* im Konzept der *intergenerativen Transferbeziehungen* zusammen (*Zinnecker* 1994; vgl. auch *Stecher/Zinnecker* 2007).¹ „Darunter werden alle jene sozialen Handlungen von Angehörigen der jüngeren und älteren Generation in der Familie verstanden, in denen Fähigkeiten, Werte, Güter oder Dienstleistungen zwischen den Generationen ausgetauscht werden.“ (*Zinnecker* 1994, S. 10)

Stecher und Zinnecker (2007, S. 391f.) unterscheiden dabei vier Ebenen von Transferbeziehungen zwischen den Familiengenerationen: Erstens die Ebene des materiellen Transfers – hierunter fällt der Transfer von „Besitz, Waren, Geld“; zweitens die Ebene „handwerklicher persönlicher Dienstleistungen“, die in manchen Bereichen bis in die Phase des (jungen) Erwachsenenalters in der Kindergeneration reichen können und die beispielsweise die Kinder von spezifischen zeitaufwändigen Versorgungsaufgaben entlasten; drittens die Ebene so genannter „psychosozialer persönlicher Dienstleistungen“, in deren Mittelpunkt die bestmögliche Förderung der sozio-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder steht; und schließlich viertens die Ebene des kulturellen Transfers – hierunter fällt ganz allgemein der Transfer von kulturellem Kapital im Sinne *Bourdieu*s, also der Transfer „von legitimer Kultur in Form von Bildung“ und „kulturellem Wissen“ (ebd.).

Während mit Blick auf die Statusreproduktion in der Familie Unterstützungsleistungen auf *allen vier* Transferebenen eine Rolle spielen, ist mit *Zinnecker* davon auszugehen, dass sich mit der historischen Ausdehnung des Bildungsmoratoriums² gleichzeitig auch ein Wandel in der *Gewichtung* der verschiedenen Transferebenen – bzw. in deren Konfiguration – vollzieht. Wurde in zurückliegenden Epochen der Klassen- bzw. Stuserhalt in der Familie hauptsächlich über die Weitergabe von ökonomischem Kapital gewährleistet, gehen „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über, die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, dass sie ihre Kinder in Konkurrenz zu anderen Kindern und Jugendlichen Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen absolvieren lassen.“ (*Zinnecker* 1995, S. 88³) An die Stelle des Transfers von Geld und Besitz tritt der Transfer von Bildungskapital (bzw. kulturellem Kapital sensu *Bourdieu*) als Modus der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen. Im Rahmen dieser Neukonfiguration der Transferbeziehungen werden auch die (Erziehungs-) Aufgaben der Eltern neu definiert: Sie werden zu Sachwaltern des Kultur- und Bildungserwerbs ihrer Kinder. Dies umfasst nicht nur die Planung und Flankierung der schulischen Karriere der Kinder. Da die Aneignung von Bildung bzw. kulturellem Kapital nicht allein

in der Schule erfolgt, heißt dies u.a. auch, dass den Eltern – im Allgemeinen der Mutter – die Aufgabe zufällt, ihre Kinder auch zu Hause kulturell zu fördern (*Pasquale* 1998). Im Bildungsmoratorium nimmt also, so *Zinnecker* (1994), die Bedeutung der kulturellen Transferbeziehungen historisch gesehen – vor allem im Vergleich zu den ökonomischen Transferbeziehungen – zu.

Aber das Konzept des Bildungsmoratoriums reicht mit Blick auf die Transferbeziehungen weiter. Ein weiteres zentrales Kriterium, das arbeiten etwa *Zinnecker* und *Stecher* (1996) heraus, bezieht sich darauf, dass – zumindest unter den Bedingungen eines *erweiterten* bzw. *privilegierten* Bildungsmoratoriums – die Heranwachsenden neben der ‚Bildungsarbeit‘ von Tätigkeiten freigesetzt werden, die einem optimalen Bildungserwerb entgegenstehen. „Teilzeitarbeiten, Jobben, Ferienarbeit, letztlich auch private und Hausarbeit widersprechen dem ‚klassischen‘ Modell des privilegierten Bildungsmoratoriums.“ (Ebd., S. 167) Es ist davon auszugehen, dass zumindest in privilegierten sozialen Schichten die Heranwachsenden weitgehend von handwerklich-praktischen Dienstleistungen in der Familie freigesetzt sind, um ausreichend Zeit für einen erfolgreichen Bildungserwerb zur Verfügung zu haben. Aus der Perspektive der Eltern ist demgegenüber anzunehmen, dass entsprechende ‚handwerkliche‘, den Bildungserfolg flankierende Transfer- und Unterstützungsleistungen – nehmen wir als Beispiel etwa die Hilfe der Eltern bei den Hausaufgaben der Kinder – an Bedeutung gewinnen.

Zinnecker (1994) geht dabei davon aus, dass sich „die Ressourcen des Elternhauses der nachwachsenden Generation nicht als ‚natürliche‘, gleichsam dingliche Familienumwelt vermitteln, sondern daß dies über den Aufbau kontinuierlicher *persönlicher Transferbeziehungen* zwischen Kind und Eltern geschieht.“ (S. 41; Hervorhebungen, dA) Mit dem Begriff der ‚Beziehung‘ will *Zinnecker* deutlich machen, dass der Austausch zwischen den Generationen eingebettet ist in die sozio-emotionalen Familienbeziehungen, die sich durch ihren spezifischen „privaten Charakter“ und „gemeinsam geteilte Nahwelten und Alltäglichkeiten“ auszeichnen und dass der Transfer mit Bezug auf die (relative) Stabilität der Familienbeziehungen als „Summe der zeitlich stabilen Muster von Transferhandlungen“ auch eine zeitliche Dimension umfasst (*Zinnecker* 1994, S. 39). Das heißt, dass wir davon ausgehen können, dass im Bildungsmoratorium auch der psycho-sozialen Transferebene für die erfolgreiche Weitergabe des Familienstatus eine wichtige Bedeutung zukommt.

Diese Überlegungen sind der Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag. Er geht mit den Mitteln der zeitvergleichenden Surveyforschung der Frage nach, wie sich unter den Bedingungen des fortschreitenden Bildungsmoratoriums die familialen intergenerativen Transferbeziehungen und deren Gewichtung mit Blick auf den Statusreproduktionsprozess in der Familie verändern. Auf der Basis der Arbeiten *Zinneckers* zum *privilegierten Bildungsmoratorium* gehen wir dabei davon aus, dass sich in Familien unterschiedlicher sozialer Schichten bzw. Gruppierungen unterschiedliche Konfigurationen in den intergenerativen Beziehungen realisiert finden. Aus der Sicht der Statusreproduktion müssten sich diese verschiedenen Konfigurationen, insofern sich darüber unterschiedliche Unterstützungspotenziale definieren, in unterschiedlichem Maße im Bildungserfolg der Familienkinder niederschlagen. Der Beitrag liefert also mit dem Fokus auf die Transferbeziehungen und deren zeitbezogene Veränderungen einen Beitrag zur Erklärung sozialer Ungleichheit.

2 Forschungsstand

Der (hohe) Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildungsschicht und dem Bildungs- bzw. Schulerfolg der Familienkinder gehört zu den gesichertsten Befunden der Bildungsforschung, ein Befund, der nicht zuletzt durch die PISA-Studien ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt wurde (*Georg* 2006a). Der Bildungsbericht 2012 spricht aktuell davon, dass sowohl ein geringer als auch ein hoher Bildungsabschluss in hohem Maße ‚erblich‘ sind. So stammt etwa die Hälfte der Akademiker/innen gegenwärtig selbst aus Akademikerhaushalten und die Hälfte derjenigen, die maximal einen Hauptschulabschluss aufweisen, stammt selbst aus Familien, in denen beide Eltern maximal die Hauptschule abgeschlossen haben (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2012, S. 213).

Ausgehend von diesem stabilen Befund und der Frage, wie dieses hohe Maß an ‚sozialer Vererbung‘ zustande kommt, stehen die intergenerativen Transferbeziehungen als Teil der familialen Statusreproduktion (nicht zuletzt durch die Arbeiten *Jürgen Zinnecker*) seit langem im Fokus einer ungleichheitstheoretisch orientierten Sozialisations- sowie Kindheits- und Jugendforschung. Dabei ist allerdings auffallend, dass sich nur sehr wenige Studien mit den Transferbeziehungen auf allen oder doch zumindest mehreren der von *Zinnecker* (1994; vgl. auch *Stecher/Zinnecker* 2007) unterschiedenen Ebenen gleichzeitig beschäftigen. Jenseits dieses Desiderats finden sich auf den jeweiligen einzelnen Transferebenen unterschiedlichste und vielfältigste Forschungstraditionen und -richtungen, die im Rahmen des vorliegenden Beitrags nur cursorisch aufgegriffen werden können.

Bei der Frage nach der Persistenz sozialer Ungleichheit stehen auf der Basis der grundlegenden Arbeiten von *Bourdieu* (vgl. z.B. 1983, 1992), vieler Arbeiten von *Zinnecker* selbst (1988, 1994) sowie einer Reihe seiner Mitarbeiter/innen (*Georg* 2005, 2006b, 2011) häufig die *kulturellen Transferbeziehungen* in der Familie im Mittelpunkt. Die Eltern werden aus dieser Perspektive als „Inhaber kultureller Ressourcen gedacht, die – im Rahmen ihrer schicht- und gruppenspezifischen Möglichkeiten – dafür sorgen, dass diese Ressourcen auf den eigenen Nachwuchs übertragen werden“ (*Stecher/Zinnecker* 2007, S. 392f.). Dabei zielt das Konzept der kulturellen Transferbeziehungen darauf, die erfolgreiche Weitergabe von Bildungserfolgen zwischen den Generationen auf der Basis der Feinstruktur des familialen (kulturbezogenen) Alltags zu erklären. In „der Interaktion zwischen Eltern und Kindern“ werden, so die Grundthese, „wichtige Elemente der legitimen, das heißt vorherrschenden (Hoch-)Kultur vermittelt [...], was auf Grund der Nähe zwischen Hochkultur und schulischem Curriculum als Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Familien genutzt werden kann.“ (Ebd., S. 394) Aus dieser Perspektive zeigt etwa *de Graaf* (1988) bereits Ende der 1980er-Jahre, dass Kinder von Eltern mit umfangreichen hochkulturellen Interessen, unabhängig von der sozialen (Bildungs-)Schicht der Eltern, eine um das Doppelte erhöhte Chance aufweisen, das Gymnasium zu besuchen, als Kinder aus anderen Familien. Ein solcher Effekt des kulturellen Kapitals zeigt sich in ähnlicher Form auch in Analysen von *de Graaf* und *de Graaf* (2006) sowie von *Rössel* und *Beckert-Zieglschmid* (2002), hier auch mit Bezug auf den Notendurchschnitt (siehe für einen Überblick *Georg* 2006a).

Grundsätzlich wird bei allen diesen genannten Studien – meistens implizit, seltener explizit – davon ausgegangen, dass die Interessen der Eltern tief in die Grundtextur des

familialen Alltags und der gemeinsamen Aktivitäten eingelassen sind und die kulturellen Transferbeziehungen zwischen den Familiengenerationen strukturieren (*Brake/Büchner* 2012, S. 110f.). Wie diese Grundtextur dabei konkret den familialen Alltag als „modus operandi“ (*Bourdieu*) bestimmt, zeigen etwa *Brake* und *Büchner* in einer Studie zur Weitergabe von kulturellem Kapital über drei Familiengenerationen (Großeltern-, Eltern-, Kindergeneration; *Brake/Büchner* 2003; *Büchner/Brake* 2007; siehe hierzu ähnlich auch die Studie von *Behnken/Zinnecker* 1992: „Kindheit im Siegerland“). Sie arbeiten auf der Basis qualitativer Methoden und Daten zum Familienalltag heraus, wie dem Familienhandeln inhärente – wenngleich auch nicht rational immer verfügbare – Einstellungen zu Bildung und Kultur der (jeweiligen) Elterngenerationen in den Bildungsplänen und -aspirationen der Folgegenerationen wirksam werden. Zum einen, indem sie Bildungsaufstieg durch eine Verhaftung in der eigenen milieuspezifischen Herkunft verhindern, zum anderen, indem sie als unausgesprochener Bildungsauftrag die Bildungsaspirationen der Folgegenerationen beeinflussen – ein Bildungsauftrag, der dabei manchmal auch Generationenfolgen überspringt und erst in der dritten Generation virulent wird (*Büchner/Brake* 2007).

Auch hinsichtlich der persönlichen-handwerklichen Dienstleistungen zwischen den Familiengenerationen gibt es einzelne Forschungslinien. Zu einer dieser Linien (auf die wir in diesem Beitrag Bezug nehmen) gehören die elterlichen schulbezogenen Unterstützungsleistungen wie etwa die Hilfe bei den Hausaufgaben. *Busse* und *Helsper* (2007, S. 331f.) fassen die Ergebnisse einiger Studien in diesem Bereich zusammen und kommen dabei zu dem Ergebnis, dass sich nicht per se die elterliche Hausaufgabenhilfe positiv auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Familienkinder auswirkt, sondern es vor allem darauf ankommt, wie diese Hilfe konkret umgesetzt wird. Unter Rückgriff auf Befunde u.a. von *Helmke* und *Trautwein*, heben *Busse* und *Helsper* dabei das positive Potenzial einer ‚prozessorientierten‘ gegenüber einer rein ‚produktorientierten‘ Vorgehensweise der Eltern hervor (ebd., S. 332).

Auf die Bedeutung der psycho-sozialen Transferbeziehungen für den Bildungserwerb der Familienkinder wird von einer Vielzahl unterschiedlicher Forschungstraditionen hingewiesen. Aus der Sozialkapitalperspektive zeigt u.a. *Stecher* (2001) bezugnehmend auf die Arbeiten von *James Coleman*, dass, je besser das Familienklima ausgeprägt ist, desto positiver sich die Schulnoten der Familienkinder im Längsschnitt entwickeln. Dieser Effekt kommt dabei auf indirektem Weg zustande, indem ein positives Familienklima sowohl die schulische Selbstwirksamkeit als auch die Lernfreude der Kinder fördert. Beide Variablen stehen ihrerseits wiederum in signifikantem Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg (Schulnoten; siehe auch *Sauer/Gamsjäger* 1996). Folgen wir darüber hinaus der zusammenfassenden Einschätzung von *Busse* und *Helsper* (2007, S. 329ff.), kann es als gut belegt gelten, dass das sozio-emotionale Klima in der Familie u.a. das schulische Selbstkonzept und die schulische (Lern-)Motivation positiv beeinflusst, und damit indirekt auch die schulische Leistungs- und Kompetenzentwicklung. Gestützt werden diese Befunde, um eine zweite Forschungsperspektive herauszugreifen, u.a. von der Erziehungstilforschung, die zeigt, dass eine autoritative Erziehung – gekennzeichnet durch eine hohe Regelkontrolle bei gleichzeitig hoher emotionaler Bindung und elterlicher Unterstützung – allen anderen Erziehungsstilen mit Blick auf die schulische Leistungsentwicklung überlegen ist (vgl. *Gloger-Tippelt* 2009, S. 636). Weitere Forschungslinien, die sich auf die Bedeutung der sozio-emotionalen Färbung der Familienbeziehungen mit Blick auf den Bildungserfolg der Kinder richten, ließen sich hier u.a. mit den frühen Arbeiten von

Clark (1983) oder von *Marjoribanks* (1994) zu elterlichen Bildungsaspirationen und der Qualität der familiären Lernumwelt anführen.

Auch die ökonomischen Transferbeziehungen beeinflussen den schulischen Erfolg der Familienkinder. Dabei ist allerdings mit Blick auf die Schulzeit der Kinder weniger der unmittelbare finanzielle Austausch (wie etwa Taschengeld) relevant, sondern derjenige ökonomische Transfer, der sich in den Gelegenheitsstrukturen und dem (materiellen) Anregungsgehalt der familialen Lernumwelt niederschlägt. Hierzu gehören etwa die materielle Ausstattung des elterlichen Haushalts mit kulturellen Bildungsgütern (vergegenständlichtes kulturelles Kapital in Form von ‚klassischer‘ Literatur, Kunstwerken etc., s. *Georg* 2011), der kognitive und bildungsrelevante materielle Anregungsgehalt der häuslichen Umwelt (Spielzeug, Malgerät, s. *Sauer/Gamsjäger* 1996) oder der familiäre „Erlebnishorizont“ wie er sich in Urlaubsreisen, Ausflügen oder Besichtigungen manifestiert (*Sauer/Gamsjäger* 1996, S. 226).

3 Forschungsfragen

Wir können festhalten, dass die meisten der von *Zinnecker* unterschiedenen Transferebenen jeweils für sich mit Blick auf ihre Bedeutung im Rahmen familialer sozialer Reproduktionsprozesse vielfach untersucht und in ihren Wirkungen belegt sind. Der Forschungsstand zeigt insgesamt, dass der schulische Lern- und Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen auf allen Transferebenen beeinflusst wird. Dabei ist zusammenfassend davon auszugehen, dass der Bildungserfolg in der Kindergeneration umso höher ausfällt, je höher der kulturelle Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 1), je höher der sozio-emotionale Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 2), je höher der persönliche-handwerkliche Transfer von der Eltern- auf die Kindergeneration (These 3) und je geringer der persönliche-handwerkliche Transfer von der Kinder- auf die Elterngeneration (These 4) ist. (In den diesem Beitrag zu Grunde liegenden zeitvergleichenden Studien wurde die ökonomische Transferebene nicht ausreichend abgebildet, so dass sie im vorliegenden Beitrag nicht weiter verfolgt werden kann.)

Darüber hinaus ist mit Blick auf die Persistenz der sozialen Ungleichheit im Bildungsmoratorium davon auszugehen, dass die Transferbeziehungen in den Familien der verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich ausgeprägt sind (These 5). Und schließlich kann angenommen werden, dass – unter den Bedingungen des sich ausdehnenden Bildungsmoratoriums und der damit verbundenen strukturellen Modernisierung in den sozial distinktiven Reproduktionsstrategien in den Familien – die Bedeutung der kulturellen Transferbeziehungen im Zeitverlauf an Bedeutung zunimmt (These 6).

Der vorliegende Beitrag versucht, auf die genannten sechs Thesen Antworten zu geben – wobei vor allem These 6 mit Blick auf zeitbezogene Veränderungen im Bildungsmoratorium und deren Auswirkungen auf die Konfiguration der Transferbeziehungen im Mittelpunkt steht.

4 Methodisches Vorgehen

Als Datengrundlage für den Zeitvergleich dienen zwei Querschnitt-Studien, die mit Blick auf die Transferbeziehungen in einer Folge (Replikation) zueinander gelesen werden können: die Studien NRW-Kids 2001 sowie Jugend.Leben 2012. Auf der Basis dieser Studien ist ein Zeitvergleich über etwas mehr als zehn Jahre möglich.

Datengrundlage

Bei der Studie NRW-Kids 2001 (*Zinnecker* u.a. 2003) wurden im Schuljahr 2001/02 knapp 8.000 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren schriftlich in ihren Schulklassen (allgemeinbildende und berufliche Schulen vom 4. bis zum 12. Jahrgang (mit Ausnahme der Förderschulen)) befragt. Die Studie ist für das größte Bundesland der BRD – Nordrhein-Westfalen – repräsentativ. Die Studie Jugend.Leben 2012 (*Maschke* u.a. 2013) war im Schuljahr 2012/13 im Feld. Befragt wurden auf der Basis eines ebenfalls für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Stichprobenplans knapp 6.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren in ihren Schulklassen (allgemeinbildende und berufliche sowie Förderschulen).

Mit Blick auf den Bildungserfolg der Schüler/innen fokussiert der vorliegende Beitrag auf die Sekundarstufe I. Für die folgenden Analysen wurden deshalb nur Hauptschüler/innen, Realschüler/innen und Gymnasiast/innen der 5.-9. Jahrgangsstufe ausgewählt. Die Stichproben umfassen bei der Studie NRW-Kids 2001 max. 559, bei der Studie Jugend.Leben 2012 max. 473 Befragte.⁴

Operationalisierungen

Im Folgenden beschreiben wir die Operationalisierungen der untersuchten Variablen in beiden Studien. Wo nicht anders vermerkt, wurde in beiden Studien die identische Abfrageform eingesetzt.

Bildungserfolg der Familienkinder. Der Bildungserfolg der Familienkinder, der in den Analysen als abhängige Variable eingesetzt wird, wurde als zusammengesetzter Index aus zwei Variablen gebildet – aus der besuchten Schulform und dem Notendurchschnitt.

Ausgangspunkt der Überlegungen zu einem zusammengefassten Index aus den beiden genannten Variablen sind die Befunde der Life-Studie, die zeigen, dass ca. 30 Prozent der Hauptschüler/innen sowie der Realschüler/innen später einen höheren Schulabschluss erreichen als den, der an ihrer Schule (bezogen auf die Schulform, die die Schüler/innen in der 9. Jahrgangsstufe besuchen) strukturell vorgesehen ist. Gleichzeitig erreicht etwa ein Viertel derjenigen, die in der 9. Jahrgangsstufe das Gymnasium besuchen, nicht das Abitur (*Fend* 2006, S. 275). Wenngleich nicht durchgängig für alle Schüler/innen, so spielen mit Blick auf diese ‚erwartungswidrigen‘ Schullaufbahnkorrekturen u.a. die Noten eine Rolle. Je besser die Noten, desto eher wird ein höherer Schulabschluss gegenüber dem aktuellen Bildungsgang erreicht (ebd., S. 283f.). Aus dieser Perspektive macht es Sinn, den Bildungserfolg in der hier untersuchten Altersgruppe (5.-9. Jahrgangsstufe) nicht allein an der besuchten Schulform festzumachen, sondern darüber hinaus die (Durchschnitts-)Noten mit einzubeziehen.

In beiden Studien wurde die Schulform von den Interviewer/innen je nach befragter Schulklasse vor Ort eingetragen. Im Folgenden unterscheiden wir zwischen 1=Hauptschule, 2=Realschule und 3=Gymnasium. Grundschüler/innen, Berufsschüler/innen, Förderschüler/innen (letztere wurden 2001 nicht befragt) und Gesamtschüler/innen (hier liegen teilweise keine Zuordnungen zu den entsprechenden Bildungsgängen vor) wurden von den Analysen ausgeschlossen. Darüber hinaus wurde anhand der von den Befragten selbst angegebenen Noten des letzten Schuljahres in Deutsch und Mathematik ein Durchschnittsnotenwert errechnet.

Für den verwendeten Index zum Bildungserfolg wurde folgende Einteilung getroffen (siehe Tabelle 1).⁵

Tabelle 1: Indexbildung Bildungserfolg

Index- Notendurchschnitt je besuchter Schulform
Punkte

	Gymnasium	Realschule	Hauptschule	2001		2012		Gesamt	
				N	%	N	%	N	%
7	1,00-1,49			8	1,4	6	1,3	14	1,4
6	1,50-2,49	1,00-1,49		61	11,0	88	19,1	149	14,7
5	2,50-3,49	1,50-2,49	1,00-1,49	121	21,7	113	24,6	234	23,0
4	3,50-4,49	2,50-3,49	1,50-2,49	158	28,4	119	25,9	277	27,2
3	4,50-5,49	3,50-4,49	2,50-3,49	122	21,9	81	17,6	203	20,0
2	5,50-6,00	4,50-5,49	3,50-4,49	73	13,1	46	10,0	119	11,7
1		5,50-6,00	4,50-5,49	14	2,5	7	1,5	21	2,1
0			5,50-6,00	0	0,0	0	0,0	0	0,0
			Summe(n)	557	100,0	460	100,0	1.017	100,0

Bildungsschicht der Eltern. Mit Büchner und Brake (2007) und den im Forschungsstand referierten Studien gehen wir davon aus, dass in den unterschiedlichen Familiengruppen „unterschiedliche milieuspezifische Logiken der Transmission von Bildung und Kultur“ (S. 201) vorherrschen. Als Proxy für diese milieuspezifischen Logiken verwenden wir die Bildungsschicht der Eltern. De Graaf und de Graaf (2006, S. 161) weisen zudem auf der Basis einer Trendanalyse darauf hin, dass zur Erklärung des Bildungserfolgs in der Kindergeneration der (schulische) *Bildungshintergrund* der Eltern deutlich einflussreicher ist als etwa der *berufliche Status* der Eltern. Die Bildungsschicht der Eltern wurde in beiden Studien aufgrund des von den befragten Kindern/Jugendlichen angegebenen Schulabschlusses ihrer Mutter und ihres Vaters kodiert. Drei Gruppen werden hier unterschieden: 1=keiner der beiden Elternteile weist einen höheren als den Hauptschulabschluss auf, 2=wenigstens ein Elternteil hat einen Realschulabschluss (aber keinen höheren Abschluss) und 3=wenigstens ein Elternteil hat das Abitur.

Kultureller Transfer. Ausgehend von Zinnecker (1994) operationalisieren wir den kulturellen Transfer zwischen den Familiengenerationen über gemeinsame kulturelle Aktivitäten („Wir machen gemeinsam Musik“ und „Wir lesen gemeinsam“) und über gemeinsame Hobbies („Ich habe Hobbies, die ich von meinen Eltern übernommen habe“). Zu jedem dieser drei Items waren die Befragten aufgefordert, auf einer Skala von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=„trifft sehr zu“ zu antworten. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=kein kultureller Transfer) und 4 (=sehr hoher kultureller Transfer) bewegt.

Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen – Hausaufgabenhilfe der Eltern. Basierend auf den Arbeiten von Busse und Helsper (2007) haben wir mit Blick auf die schulischen Unterstützungsleistungen seitens der Eltern die Hilfe bei den Hausaufgaben ausgewählt. Hier wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, ob ihnen Mutter/Vater bei den Hausaufgaben helfen. Da die Einschätzungen getrennt für die Mutter und den Vater erhoben wurden, wurde eine neue synthetische Variable mit zwei Ausprägungen generiert: 1=Familien, in denen keine Hausaufgabenhilfe stattfindet und 2=Familien, in denen mindestens ein Elternteil bei den Hausaufgaben hilft.

Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen – Mithilfe der Kinder im Haushalt. Hier wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, wie häufig sie sich „in der letzten Zeit“ „um Schwester/Bruder gekümmert“, „gekocht/Essen zubereitet“, „Geschirr gespült/andere Küchenarbeit“, „eingekauft“, „den Müll weggebracht“ oder „im Garten gearbeitet“ haben. Hierzu konnten sie ihre Einschätzung in vier Kategorien abgeben von 1=„nie“ bis 4=„regelmäßig“ [Items wurden gegenüber der Originalabfrage invertiert]. Befragten, die angaben, „trifft auf mich nicht zu“ (eine mögliche 5. Option in der 2012er-Befragung) wurde bei der jeweiligen Tätigkeit jeweils eine 1=„nie“ zugeordnet. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=keine Mithilfe im Haushalt) und 4 (=sehr häufige Mithilfe im Haushalt) bewegt.

Psycho-sozialer Transfer. Zwei Indizes wurden in diesem Zusammenhang gebildet: die Eltern als Ratgeber und das Familienklima. Während der erste Index unmittelbar abbilden soll, inwieweit die Eltern den Kindern als Ressourcen in psycho-sozialer Hinsicht zur Verfügung stehen, ist mit dem Familienklima eine eher allgemeine Variable zur Atmosphäre des psycho-sozialen Transfers berücksichtigt. Mit Blick auf die *Eltern als Ressource für guten Rat* wurden die Kinder und Jugendlichen gefragt, inwieweit ihnen die Eltern (getrennt abgefragt für Mutter/Vater) in folgenden Dingen „den richtigen Rat geben“ können: „was ich machen soll, wenn es mir schlecht geht“, „warum es Krieg und Ungerechtigkeit auf der Welt gibt“ und „welche Ziele ich mir für mein Leben vornehmen soll“. Zu allen drei Items konnten die Befragten unter fünf Antwortvorgaben wählen: 1=„überhaupt nicht“, 2=„kaum“, 3=„gut“, 4=„sehr gut“ und 5=„trifft auf mich nicht zu“ [Items wurden gegenüber der Originalabfrage invertiert]. Befragten, die angaben, „trifft auf mich nicht zu“, wurde bei der jeweiligen Rat-Frage jeweils eine 1=„überhaupt nicht“ zugeordnet, da sie nicht über die entsprechende Ressource verfügen. Die getrennten Einschätzungen für Mutter und Vater wurden gemittelt und in einem Familienmittelwert über beide Elternteile verrechnet; dessen Wert bewegt sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=Eltern keine Rat-Ressource) und 4 (=Eltern sehr gute Rat-Ressource).

Das *Familienklima* wurde anhand von fünf Items erhoben – Beispielitems „In unserer Familie geht es friedlich zu“, „In unserer Familie können wir über alles sprechen“ (siehe Georg/Hasenberg 1999, S. 424; einzelne Items wurden gegenüber der Originalabfrage in einheitlicher Einschätzungsrichtung invertiert) –, die von den Kindern und Jugendlichen von 1=„stimmt überhaupt nicht“ bis 4=„stimmt genau“ beantwortet werden konnten. Über alle beantworteten Items wurde ein Mittelwert berechnet, der sich im Rahmen der Spannbreite der ursprünglichen Antwortvorgaben zwischen 1 (=sehr schlechtes Familienklima) und 4 (=sehr gutes Familienklima) bewegt.

In Tabelle 2 sind die Kennwerte der untersuchten Variablen in den Stichproben aufgeführt.

Tabelle 2: Stichprobenkennwerte

Variable	Kurzbeschreibung	Valid N	% bzw. Mean (SD)	Valid N	% bzw. Mean (SD)
		2001		2012	
Grundvariablen					
Geschlecht	Anteil Jungen	559	54%	468	55%
Alter	[5.-9. Jahrgangsstufe]	559	12,98 (1,62)	465	12,89 (1,59)
Schulform (Gym)*	Besuch Gymnasium	559	39%	473	46%
	Besuch Realschule		35%		33%
Durchschnittsnote**	Deutsch und Mathe	551	2,95 (0,84)	460	2,79 (0,82)
Bildungserfolg***	Indexpunkte 0=wenig Erfolg, 7=hoher Erfolg	551	3,93 (1,32)	460	4,25 (1,34)
Bildungsschicht Eltern	Mind. ein Elternteil Abitur	248	52%	265	56%
	Mind. ein Elternteil hat einen Realschulabschluss (aber nicht höher)		26%		28%
Kulturelle Transferbeziehungen					
Kulturelle Transfer- beziehungen	1=wenig kult. Transfer; 4=hoher kult. Transfer	548	2,06 (0,75)	463	1,98 (0,77)
Persönliche-handwerkliche Dienstleistungen					
Hausaufgabenhilfe durch die Eltern***	Mind. ein Elternteil hilft	495	47%	404	69%
Mithilfe im Haushalt durch die Kinder	1=keine Hilfe; 4=regelmäßige Hilfe	534	2,49 (0,57)	456	2,45 (0,65)
Psycho-soziale Dienstleistungen					
Eltern als psycho-soziale Ratgeber	1=Eltern keine Ratgeber; 4=Eltern sehr gute Ratgeber	536	2,94 (0,68)	458	3,01 (0,78)
Familienklima*	1=schlechtes Familienklima; 4=sehr gutes Familienklima	531	3,05 (0,58)	455	3,12 (0,60)

Anmerkungen: Vergleich zwischen den beiden Jahren (T-Test bzw. Chi-Quadrat-Test): *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Wie Tabelle 2⁶ zeigt, ist zum einen – wie zu erwarten – eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung mit Blick auf das Gymnasium zu konstatieren. Während 2001 39 Prozent der Stichprobe das Gymnasium besuchten, sind es 2012 7 Prozentpunkte mehr. Nimmt man diesen und den (etwas überraschenden) Befund zusammen, dass sich im Zeitvergleich die durchschnittlichen Schulnoten signifikant verbessert haben, ergibt sich, dass der von uns verwendete Index zum Bildungserfolg 2012 signifikant höher ausfällt als dies 2001 der Fall ist. Zwei weitere interessante Befunde sind Tabelle 2 zu entnehmen: Zum einen hat zwischen 2001 und 2012 der Anteil der Schüler/innen der 5.-9. Jahrgangsstufe deutlich zugenommen, die angeben, dass die Eltern bei den Hausaufgaben helfen und zum anderen hat sich das Familienklima, das bereits 2001 im Durchschnitt sehr positiv ausfiel, bis 2012 nochmals signifikant verbessert. Bei den anderen Aspekten, insbesondere bei jenen, die sich auf den kulturellen Transfer beziehen, finden sich auf der Ebene der Stichprobenkennwerte keine zeitbezogenen Veränderungen.

5 Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Korrelationen zwischen den Variablen, auf die sich unsere Thesen aus Abschnitt 3 beziehen (Bildungsschicht, Kulturtransfer in der Familie, Hausaufgabenhilfe durch die Eltern, Hilfe im Haushalt durch die Kinder, Eltern als psychische Ressource, Familienklima und Bildungserfolg) jeweils getrennt für die Jahre 2001 (unterhalb der Diagonalen) und 2012 (oberhalb der Diagonalen) abgebildet.

Tabelle 3: Bivariate Korrelationen zwischen den untersuchten Variablen

2012 2001	Bildungs- schicht	Kultur- transfer	Hausauf- gabenhilfe d. Eltern	Hilfe im Haushalt	Eltern als psycho- soz. Ressource	Familien- klima	Bildungs- erfolg
Bildungs- schicht		.071	.053	-.008	.074	-.010	.449***
Kultur- transfer	.145*		.244***	.286***	.327***	.258***	.184***
Hausauf- gabenhilfe d. Eltern	-.053	.142**		.081	.270***	.290***	.140**
Hilfe im Haushalt	.038	.248***	.119**		.273***	.150***	-.027
Eltern als psycho- soz. Ressource	.001	.261***	.255***	.229***		.383***	.120**
Familien- klima	-.060	.235***	.224***	.149***	.446***		.121**
Bildungs- erfolg	.248***	.147***	-.016	.002	.100*	.116**	

Korrelationen (Analysen mit MPlus); Berechnungsgrundlage: $n_{2001}=564$; $n_{2012}=470$; *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

Aus Tabelle 3 lassen sich erste Hinweise mit Blick auf die in Abschnitt 3 genannten Thesen finden. So zeigt sich für beide Untersuchungszeitpunkte, dass das Ausmaß der gemeinsamen kulturellen Aktivitäten (Kulturtransfer) und der Bildungserfolg wie erwartet (wenngleich gering) positiv miteinander korrelieren (These 1; 2001: $r=.147^{***}$; 2012: $r=.184^{***}$). Auch These 2 zum Einfluss des psycho-sozialen Transfers bestätigt sich bivariat. Für beide Untersuchungszeitpunkte gilt, dass je positiver die Familienbeziehungen eingeschätzt werden, desto höher fällt der Bildungserfolg der Familienkinder aus: Wir finden positive (wenngleich geringe) Korrelationen beider Variablen des psycho-sozialen Transfers mit dem Bildungserfolg und damit eine Bestätigung des Sozialkapitalansatzes (Stecher 2001).

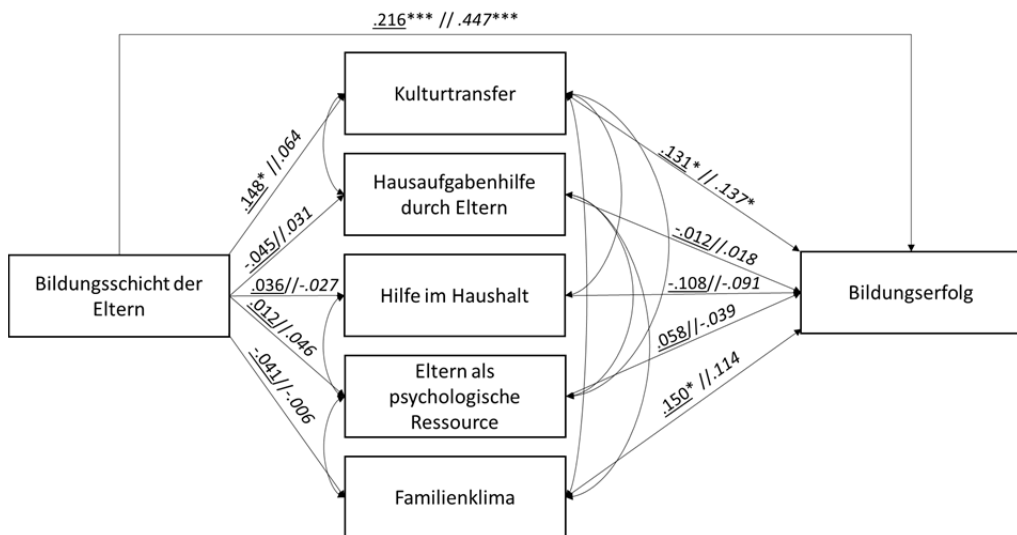
These 3 bestätigt sich nur für 2012. Während zwischen der Hausaufgabenhilfe der Eltern und dem Bildungserfolg der Familienkinder 2001 kein signifikanter Zusammenhang besteht, finden wir 2012 eine zwar geringe, aber signifikante Korrelation (2012: $r=.140^{**}$). Das Ausmaß der Hilfe im Haushalt seitens der Kinder scheint entgegen der Erwartung in keinem substantiellen Zusammenhang zum Bildungserfolg zu stehen. Weder 2001 noch 2012 findet sich hierzu eine signifikante bivariate Korrelation; damit lässt sich These 4 nicht bestätigen. Dieser im Sinne der ‚Freisetzung‘ der Jugendlichen von häuslichen Dienstleistungen etwas erwartungswidrige Befund, ist unter Umständen darauf zurückzuführen, dass die Operationalisierung der Hilfe im Haushalt nicht über eine Erhebung des Zeitbudgets erfolgen konnte. Anzunehmen ist, dass nicht die Hausarbeit *an sich* mit schulischem Misserfolg verknüpft ist, sondern sich dieser Zusammenhang nur über das zeitliche Ausmaß der Hilfeleistungen manifestiert.

Überraschend – und erwartungswidrig – ist sicher der Befund, dass keine der betrachteten Transferebenen signifikant mit der Bildungsschicht der Eltern korreliert. Selbst die kulturellen Transferbeziehungen korrelieren nur 2001 mit der Bildungsschicht der Eltern – und dort auch nur gering (2001: $r=.145^{*}$). 2012 liegt der Zusammenhang nahe 0. Damit muss These 5 zumindest zum größten Teil – und vor allem mit Blick auf den aktuellen Stand 2012 – als widerlegt angesehen werden. Ein Befund, der die sozialisationstheoretisch orientierte Ungleichheitsforschung herausfordert. Wir werden ihn weiter unten zusammen mit den Befunden zu den direkten Effekten der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg eingehender diskutieren.

Zur Beantwortung der 6. These reicht die Inspektion bivariater Korrelationen wie sie Tabelle 3 ausweist nicht aus. Zur Beantwortung der Frage, ob sich die Bedeutung einzelner Transferebenen im Zeitverlauf verändert (Veränderungen in der Konfiguration), bedarf es statistischer Verfahren, die die Wirkung verschiedener Variablen gleichzeitig und in Abhängigkeit zueinander untersuchen – wie etwa die Pfadanalyse (siehe Abbildung 1).

In Abbildung 1 ist das in den verschiedenen Thesen postulierte Strukturmodell ausgehend von der Bildungsschicht der Eltern über die verschiedenen Transferebenen bis zum Bildungserfolg der Familienkinder abgebildet.

Abbildung 1: Pfadmodell zu Bildungsschicht der Eltern, intergenerativen Transferbeziehungen und Bildungserfolg der Familienkinder: 2001 und 2012



RMSEA=.000; CFI=1.000; $\chi^2=3.824$; $df=4$; $p \leq .04303$; $n=250 // 265$; *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; 2001 unterstrichen; 2012 kursiv; zugelassene Korrelationen durch Bögen gekennzeichnet

Die Ergebnisse unserer Analysen zeigen, dass in 2001 die Bildungsschicht der Eltern einen geringen, aber signifikanten Einfluss auf den Kulturtransfer hat (.148*), dieser wiederum beeinflusst den Bildungserfolg positiv (.131*). Der sich daraus ergebende indirekte Effekt der Bildungsschicht der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder fällt damit zwar signifikant, aber mit .02 (errechnet sich aus dem Produkt der jeweiligen direkten Effekte, hier also: .148 x .131) gering aus – vor allem dann, wenn wir zum Vergleich den direkten Effekt der Bildungsschicht nehmen, der mit .216*** deutlich höher liegt. Wenngleich das Familienklima 2001 eine gewisse Rolle hinsichtlich des Bildungserfolgs spielt (.150*), ergibt sich kein signifikanter indirekter Effekt zwischen der Bildungsschicht und dem Bildungserfolg, der über das Familienklima vermittelt wird.

Neben diesem Befund zeigt sich kein Effekt der Hausaufgabenhilfe durch die Eltern⁷, der Hilfe des Kindes im Haushalt und der Eltern als psycho-soziale Ressource. Das Modell für das Untersuchungsjahr 2001 erklärt 11,9 Prozent der Varianz des Bildungserfolgs und hat damit eine relativ geringe Erklärungskraft.

Für 2012 zeigt sich ein eindeutiger Befund. Die Bildungsschicht der Eltern hat den stärksten Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder (der direkte Effekt liegt bei .447***). Via Kulturtransfer lässt sich nur ein weiterer indirekter Effekt der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg erkennen, der mit .01 (.064 x .137) jedoch sehr gering ausfällt. Weitere signifikante Pfade lassen sich nicht erkennen. Auf Grund des deutlichen direkten Effekts der elterlichen Bildungsschicht klärt das Modell knapp ein Viertel der Gesamtvarianz des Bildungserfolgs in der Kindergeneration auf und damit deutlich mehr als das Modell für das Jahr 2001.

Während Abbildung 1 die Befunde zu den Thesen 1-5, die wir bereits anhand der bivariaten Korrelationen in Tabelle 3 beschrieben haben, bestätigt, ist der globale Befund mit Blick auf These 6 eindeutig. Während über alle untersuchten Zusammenhänge hinweg die indirekten Effekte der Bildungsschicht auf den Bildungserfolg der Familienkinder abnehmen, nimmt der direkte Einfluss der elterlichen Bildungsschicht zwischen 2001 und 2012 deutlich zu.

Um auszuschließen, dass sich hinter dem Befund zu These 6 das gestiegene Bildungsniveau der Eltern verbirgt oder andere zeit- oder datenbezogene Artefakte, haben wir weitere Modelle berechnet. So haben wir dasselbe Modell ausschließlich für Schüler/innen des Gymnasiums berechnet. Als abhängige Variable wurde in diesem Fall ausschließlich der Notendurchschnitt verwendet. Es zeigt sich kein substantiell neuer Befund. Auch hier nehmen zwischen 2001 und 2012 die indirekten Effekte der elterlichen Bildungsschicht zugunsten des direkten Effekts ab. Der Befund zur These 6 ändert sich auch nicht grundsätzlich, wenn wir – unabhängig der besuchten Schulform – als abhängige Variable die Schulnoten einbeziehen oder in einem (Logit-)Modell ausschließlich die Schulform (Gymnasium ja vs. nein) und damit unseren Index zum Bildungserfolg in seine beiden Bestandteile auflösen.

Weitere Analysen zeigen ergänzend, dass auch keine substantiellen selektionsbedingten Unterschiede zwischen den beiden Datensätzen zu finden sind, die u.U. für die Veränderungen zwischen 2001 und 2012 verantwortlich sein könnten. Der Befund, dass der direkte Effekt der elterlichen Bildungsschicht auf den schulischen Erfolg der Familienkinder zuungunsten der indirekten Effekte zunimmt, bleibt stabil über alle von uns durchgeführten zusätzlichen Modelle und Kontrollrechnungen.

6 Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, wie sich die Transferbeziehungen auf drei der vier von *Zinnecker* beschriebenen Ebenen im Zeitvergleich verändert haben. Auf der Basis des Konzepts des Bildungsmoratoriums und verschiedener Annahmen zu den strukturellen Veränderungen, die es mit Blick auf die Transferbeziehungen in der Familie mit sich bringt, sind wir davon ausgegangen, dass die kulturellen Transferbeziehungen in ihrer Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder im Zeitverlauf zugenommen haben. Diese Annahme bestätigen unsere Analysen nicht. Im Gegenteil zeigen unsere Befunde, dass sich der Bildungserfolg der Familienkinder gegenwärtig deutlich weniger moderiert über die verschiedenen Ebenen der Transferbeziehungen erklären lässt (Erklärung hier verstanden als Varianzaufklärung in der abhängigen Variable) als dies noch 2001 der Fall war.

Dieser stabile Gesamtbefund ist nicht einfach zu interpretieren. Er bedeutet, dass das Konzept der intergenerativen Transferbeziehungen mit Blick auf seine Bedeutsamkeit für den Bildungserfolg der Kinder in seiner Erklärungskraft zeitbezogen abnimmt und – bei gleichzeitig zunehmendem Zusammenhang (im Sinne von zunehmender Varianzaufklärung) zwischen Bildungsschicht (Herkunft) und Bildungserfolg – offensichtlich Mechanismen bedeutsamer werden, die darüber hinaus für den Bildungserfolg der Kinder an Einfluss gewinnen.

Der Befund eines abnehmenden Einflusses der Transferebenen deckt sich zumindest mit Blick auf die kulturellen Transferbeziehungen zum Teil mit den Befunden, die *de*

Graaf und *de Graaf* (2006) auf der Basis einer Trendanalyse von Daten aus den Jahren 1992 und 2000 berichten. Sie kommen, entgegen ihrer eigenen ursprünglichen Annahme, zu dem Schluss, dass in diesem Zeitraum „die kulturelle Reproduktion [gemessen u.a. über die Teilnahme der Eltern an hochkulturellen Aktivitäten, dV] nicht an Einfluss gewinnt.“ (2006, S. 166) Dies deutet darauf hin, dass das, was *de Graaf* und *de Graaf* (ebd.) als die „kulturelle Interpretation des Effekts des elterlichen Bildungsstandes“ bezeichnen, zunehmend „unvollständig“ wird bezüglich der Erklärung sozialer Vererbung. Allerdings – und das ist die offene Frage, die dieser Beitrag für künftige Forschungsanstrengungen aufwirft – lässt sich mit dem hier untersuchten Modell die *These der zunehmenden Unvollständigkeit* – und wir könnten sie erweitern über die kulturellen Transferbeziehungen hinaus auf alle Transferbeziehungsebenen – zwar grundsätzlich unterstützen, nicht aber weiter aufhellen.

Eine mögliche Interpretation dieser zunehmenden Unvollständigkeit in der Erklärung sozialer Vererbung bzw. in der zunehmenden ‚Wirkung‘ der Herkunftsmerkmale könnte darin liegen, dass wir tatsächlich eine Verschiebung in den Transferbeziehungen erleben, die sich etwa darin äußert, dass der entsprechende Transfer zunehmend aus der Familie bzw. den Familienbeziehungen herausgenommen und über *externe* Anbieter gewährleistet wird (u.a. verursacht durch einen Mangel an Zeit in den Familien; was sich vor allem in sozial aufsteigenden Familiengruppen durch die zeitliche Belastung beider Elternteile zeigen dürfte). Das heißt, dass der Bildungserfolg weniger über den familieninternen kulturellen Transfer und weniger durch gemeinsame hochkulturelle Aktivitäten gewährleistet wird als vielmehr darüber, dass, wie *Zinnecker* schreibt, „mehr und mehr soziale Gruppierungen [...] dazu über[gehen], die soziale Vererbung gesellschaftlicher Positionen darüber zu bewerkstelligen, dass sie ihre Kinder in Konkurrenz zu anderen Kindern und Jugendlichen *Programme der Aneignung kultureller und Bildungsressourcen* absolvieren lassen.“ (*Zinnecker* 1995, S. 88⁸, Hervorhebung, dA) Ein Satz, der in der an *Zinnecker* orientierten Forschung zum Bildungsmoratorium in dieser Weise bislang wenig betont wurde. Kultureller Transfer würde in diesem Sinne also weniger von den Generationen innerhalb der Familie geleistet, als vielmehr von bestimmten (aufstiegsorientierten) Familiengruppen mittels externer Anbieter gewährleistet, wie etwa über den externen Besuch von Musikschulen, von außerunterrichtlichen Förderangeboten an Ganztagschulen oder privater Nachhilfe. Wollten wir den Befund noch weiter fassen, könnten wir davon sprechen, dass mit Blick auf das Bildungsmoratorium relevante Sozialisationsleistungen in zunehmendem Maße außerhalb der Familie geleistet und sichergestellt werden – gewissermaßen im ‚Auftrag‘ der Familie. Eine These, die es in zukünftigen Studien weiter zu untersuchen gilt.

Gerade mit Blick auf die zum Teil unsere Annahmen herausfordernden Befunde dieser Studie ist es notwendig, auf die Grenzen der vorliegenden Daten und Analysen hinzuweisen. Zum einen lässt sich die Durchsetzung des Bildungsmoratoriums (mindestens) bereits seit den 1950er-Jahren schrittweise beobachten. Eine empirische Analyse, die nur die Jahre 2001 und 2012 in den Blick nehmen kann, beobachtet also nur einen kleinen Ausschnitt eines darüber hinaus deutlich längerfristigen Prozesses. Hinzu kommt, dass die Komplexität der intergenerativen Transferbeziehungen mittels der uns möglichen Operationalisierungen nur unvollständig abgebildet werden kann. Mit Blick auf die persönlichen-handwerklichen Dienstleistungen der Kinder in der Familie wären etwa genauere Zeitbudgeterhebungen wünschenswert. Zum anderen konnten wir mit den verfügbaren Daten auch keine weiteren Variablen in die Modelle einbeziehen, die als Moderatoren schulischen Erfolgs gelten wie

etwa die Schul- und Lernfreude der Schüler/innen. Darauf weist auch *Zinnecker* hin (*Zinnecker/Georg* 1998). Unter Einbeziehung solcher indirekter leistungsbezogener Variablen wäre u.U. eine genauere Abbildung des Bildungserfolgsprozesses und damit auch des Prozesses der Statusreproduktion zwischen den Familiengenerationen möglich.

Begrenzt wurde der vorliegende Vergleich darüber hinaus auch dadurch, dass er sich nur auf Angaben der Heranwachsenden stützen kann, was zum Beispiel zu einer Fallzahlminderung mit Blick auf die elterliche Bildungsschicht führte und gleichzeitig auch die Möglichkeiten der Informationsgewinnung über die Familie einschränkt.

Mit Blick auf das globale zeitvergleichende Gesamtbild, das in diesem Aufsatz im Mittelpunkt stand, konnten wir andererseits nicht ausreichend auf die Diskussion und Erläuterung der – zum Teil erwartungswidrigen – Detailbefunde eingehen. Dies bleibt weiteren Veröffentlichungen vorbehalten. Unsere Befunde regen aber insbesondere zu weiterer Forschung an. Notwendig sind vor allem entsprechende Trendanalysen, die einerseits einen weiteren historischen Zeitraum in den Blick zu nehmen erlauben, als dies mit unseren Daten möglich war (die Schwierigkeit dürfte darin liegen, entsprechende Datensätze zu generieren), und andererseits erweiterte Operationalisierungsmöglichkeiten auf allen intergenerativen Transferebenen ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Wir werden das Konzept der intergenerativen Transferbeziehungen in diesem Beitrag vorwiegend in seiner ‚klassischen‘ Ausrichtung hinsichtlich der Statusweitergabe von der Eltern- auf die Kindergeneration heranziehen. Dass *Zinneckers* Konzept dabei sehr viel weitreichender ist und etwa auch den Transfer von der Kinder- auf die Elterngeneration umfasst, beschreiben ausführlich *Stecher* und *Zinnecker* (2007). Darauf können wir hier nur verweisen.
- 2 Belege für die zunehmende Ausdehnung des Bildungsmoratoriums sehen wir etwa in dem zwischen 1960 und 2013 von 61 auf 24 Prozent deutlich sinkenden Anteil von Schülerinnen und Schülern, die die Schule (bereits) nach der Beendigung der Vollzeitschulpflicht verlassen. Außerdem in der Erhöhung des Anteils von Abiturientinnen und Abiturienten aus allgemeinbildenden Schulen von 6 Prozent in 1960 auf 39 Prozent in 2013 (siehe zu beiden Belegen Tabelle 2.3.16 des Datenportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, abrufbar unter: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K233.html> [Stand 8.4.2016]), aber auch in der zunehmenden Scholarisierung der Jugendphase wie sie *Fraij, Maschke* und *Stecher* (2015) beschreiben. Die Ausdehnung des Bildungsmoratoriums spiegelt sich, folgen wir *Reinders* (in diesem Heft), aus unserer Sicht aber auch im aktuellen Selbstoptimierungsdiskurs.
- 3 Übersetzung *Jürgen Zinnecker*.
- 4 Die geringeren Fallzahlen der hier zu Grunde liegenden Stichproben gegenüber den Ausgangsstichproben liegt in der modularisierten Abfragestruktur beider Studien begründet. Beide Studien sind als Panoramastudien darauf ausgelegt, möglichst viele Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen – Familie, Schule, Freizeit, Medien etc. – zu beleuchten. Um dies zu realisieren, wurden nicht alle Fragen an alle Befragten gerichtet, sondern unterschiedliche Fragebogenversionen (Module) für unterschiedliche thematische Schwerpunkte eingesetzt (siehe ausführlich *Maschke* u.a. 2013, S. 272ff.). Die jeweiligen Module wurden dabei jeweils nur von einem Teil der 10- bis 18-Jährigen bearbeitet (in der Regel zwischen 400 und 1.000 Befragte). Vergleichende Analysen können sich jeweils nur auf das entsprechende inhaltliche Modul mit entsprechend geringerer Fallzahl beziehen.
- 5 Andere Verteilungsmodelle mit Blick auf den Notendurchschnitt – wie etwa Prozentanteile der schulformbezogenen Notenverteilung – lassen sich auf Grund der geringen Fallzahlen nicht trennscharf umsetzen. Um das Vorgehen darüber hinaus zwischen beiden Studien vergleichbar zu halten, verwenden wir hier eine gleichmäßige Aufteilung der Notenstufen.
- 6 Dabei ist zu berücksichtigen, dass auf Grund der für die Analysen getroffenen Auswahl (keine Berücksichtigung der Bildungsgänge an Gesamtschulen, nur 5.-9. Jahrgangsstufe) die Angaben nicht

im strengen Sinn repräsentativ sind. Sie beschreiben lediglich die beiden Stichproben. Da die Stichproben allerdings gleich gewonnen wurden und die Auswahl in den Datensätzen auf der Basis einer identischen Logik erfolgte, sind (vorsichtige) Rückschlüsse auf zeitbezogene Veränderungen aus unserer Sicht durchaus möglich.

- 7 Dieser Befund darf nicht dahin gehend gedeutet werden, dass die Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern keine Wirkung hat. Was wir lediglich zeigen können, ist, dass das Ausmaß der Hausaufgabenhilfe auf der Ebene des Gesamtdurchschnitts nicht mit hohem Bildungserfolg verbunden ist. Dies kann u.a. damit zusammenhängen, dass Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern vor allem dann gegeben wird bzw. notwendig wird, wenn der Bildungserfolg gefährdet ist, sprich bei schlechten Schulnoten. Statistisch schlägt sich dies in einer negativen Korrelation zwischen Leistung und Hausaufgabenhilfe der Eltern nieder. In diesem Sinne berichten *Cooper, Lindsay* und *Ney* (2000, S. 466) von Studien, die sowohl positive als auch negative Korrelationen und damit widersprüchliche Befunde zeigen. Im deutschsprachigen Raum zitieren auch *Fölling-Albers* und *Heinzel* (2007, S. 313f.) ähnliche widersprüchliche Befunde und betonen, dass weniger die Hausaufgabenhilfe an sich als vielmehr deren Qualität die Frage nach den Effekten der Hausaufgabenhilfe seitens der Eltern beantworten kann.
- 8 Übersetzung *Jürgen Zinnecker*.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2012): Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. – Bielefeld.
- Behnen, I./Zinnecker, J.* (1992): Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern (Projekt 'Kindheit im Siegerland' No. 1). – Siegen.
- Bourdieu, P.* (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Kreckel, R.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). – Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P.* (1992): Die feinen Unterschiede (5. Aufl.). – Frankfurt.
- Brake, A./Büchner, P.* (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 4, S. 618-638.
- Brake, A./Büchner, P.* (2012): Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung. – Stuttgart.
- Büchner, P./Brake, A.* (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 2, S. 197-213.
- Busse, S./Helsper, W.* (2007): Familie und Schule. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 321-431.
- Clark, R. M.* (1983): Family Life and School Achievement. – Chicago/London.
- Cooper, H./Lindsay, J. J./Ney, B.* (2000): Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. Contemporary Educational Psychology, 25, 4, S. 464-487.
- Fend, H.* (2006): Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkopplung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In: *Georg, W.* (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 265-289.
- Fraij, A./Maschke, S./Stecker, L.* (2015): Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10, 2, S. 167-182.
- Fölling-Albers, M./Heinzel, F.* (2007): Familie und Grundschule. In: *Ecarius, J.* (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 300-320.
- Georg, W.* (2005): Transmission und Stabilität kulturellen Kapitals im Lebenslauf und seine Wirkung auf den Prozess des Statuserwerbs. In: *Merkens, H./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5/2005. – Wiesbaden, S. 1-16.
- Georg, W.* (Hrsg.) (2006a): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz.

- Georg, W. (2006b): Kulturelles Kapital und Statusvererbung. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 123-146.
- Georg, W. (2011): Soziale Ungleichheit und kulturelles Kapital in der PISA-2000-Studie – eine latente Klassen-Analyse. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31, 4, S. 393-408.
- Georg, W./Hasenberg, R. (1999): Die Entwicklung jugendzentrierter Einstellung im Kindesalter. In: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel (1. Aufl.). – Weinheim, S. 413-428.
- Gloger-Tippelt, G. (2009): Kindheit und Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (2. Aufl.). – Wiesbaden, S. 627-640.
- Graaf, P. M. de (1988): Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. European Sociological Review, 4, 3, S. 209-221.
- Graaf, P. M. de/Graaf, N. D. de (2006): Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: Georg, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz, S. 147-173.
- Marjoribanks, K. (1994): Families, Schools and Children's Learning: A Study of Children's Learning Environments. International Journal of Educational Research, 21, S. 439-555.
- Maschke, S./Stecher, L./Coelen, T./Ecarius, J./Gusinde, F. (2013): Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. – Bielefeld.
- Pasquale, J. (1998): Die Arbeit der Mütter. – Weinheim/München.
- Rössel, J./Beckert-Ziegelschmid, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. Zeitschrift für Soziologie, 31, S. 497-513.
- Sauer, J./Gamsjäger, E. (1996): Ist Schulerfolg vorhersagbar? – Göttingen u.a.
- Stecher, L. (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. – Weinheim/München.
- Stecher, L./Zinnecker, J. (2007): Kulturelle Transferbeziehungen. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. – Wiesbaden, S. 389-405.
- Zinnecker, J. (1988): Zukunft des Aufwachsens. In: Hesse, J. J./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven. – Baden-Baden, S. 119-139.
- Zinnecker, J. (1994): Projekt Bildungsmoratorium. Zielsetzung und Untersuchungsdesign (Projektbrochure Nr. 5). – Siegen.
- Zinnecker, J. (1995): The Cultural Modernisation of Childhood. In: Chisholm, L./Büchner, P./Krüger, H.-H./Bois-Reymond, H. (Hrsg.): Growing Up in Europe. – Berlin/New York, S. 85-94.
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts (2. Aufl.). – Opladen.
- Zinnecker, J./Georg, W. (1998): Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Georg, W. (Hrsg.): Kindheiten: Vol. 8. Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern (2. Aufl.). – Weinheim, S. 303-314.
- Zinnecker, J./Stecher, L. (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland (1. Aufl.). – Opladen, S. 165-184.